

« MA MAISON, C'EST L'ÉCOLE » ... DE LA TRANSMISSION DU DÉSIR D'ENSEIGNER DANS UNE FAMILLE, SUR TROIS GÉNÉRATIONS

SIMONE BAILLAUQUÈS*, AVEC LA COLLABORATION DE
BERTILLE PATIN**

Résumé

Le problème relatif à la transmission professionnelle est abordé ici à partir d'une famille d'enseignants. L'approche clinique qui concerne trois générations de maîtres d'école met d'abord en avant, pour la même lignée, l'objet et les processus de la transmission. Le relais du désir d'enseigner prend appui sur une éducation familiale « bien-traitante », qui fusionne ses valeurs traditionnelles avec celles de l'école, dans l'admiration affectueuse du parent enseignant. La force des identifications familiales fait que l'on s'interroge ensuite sur la place des sujets dans leur temps et sur le rapport au savoir et à l'autorité.

83

Abstract

This paper tackles the problem of the passing on of professional skills through a family of teachers. A clinical approach which concerns three generations of primary school teachers first puts forward for the first lineage, the object and the process of the passing on. The handover of the desire to teach is grounded on a "benevolent" family upbringing which combines traditional values with school values, in the affectionate admiration of the teacher parent. The power of family identification raises questions about the place of these subjects in their time and their relation to knowledge and authority.

* - Simone Baillauquès, Université Rennes II.

** - Bertille Patin, Institution de formation des cadres de santé, Rennes ; Université Rennes II.

« Les vocations se perdent » et « la famille est éclatée », « l'enfant n'obéit plus », « l'école ne remplit plus son rôle » : la doxa désabusée déplore l'individualisme qui domine, la perte des repères, le flou des limites, la défection des valeurs. Les discontinuités, le sentiment de dispersion, l'incertitude de l'avenir marquent les sujets et les groupes. Pourtant, des lieux existent où les choses paraissent sûres et calmes, des gens sont là, que l'inquiétude de l'avenir semble ne pas tarauder. Nous avons rencontré dans un de ces lieux une famille peu ordinaire, où se transmet, où se reprend depuis trois générations, le métier d'enseignant. Relativement au malaise social évoqué plus haut, le phénomène d'une cohésion, d'une persistance et d'une conviction apparemment sereines, peut intriguer. L'étude de M. Ozouf (1979) sur la famille Sandre est bien connue. Sans en évacuer les aspects historiques, cette approche est siuée dans le champ de la psychosociologie clinique. À quoi tient le désir d'enseigner quand il fait son lit sur soixante ans d'une existence familiale? Quel est ce moteur qui le fait vivre si longtemps? Ces questions, parmi les premières, seront abordées ici, à propos d'un grand-père, de son fils et de sa petite-fille « *passionnés du métier, qui aimaient tous l'école* ». Après avoir présenté brièvement le cadre et la conduite de la recherche, on traitera des affects familiaux où se niche le désir d'enseigner : ce qui est transmis, reçu et repris, et comment. Pour finir, on se demandera quelle est la part des sujets dans cette histoire et dans leur temps, et Lilie, qui débute dans le métier, sera particulièrement interrogée.

UNE DYNASTIE D'ENSEIGNANTS

84

Nous escomptions une lignée, nous avons trouvé une famille, et le questionnement s'est encore aiguisé. André R. a 82 ans. Il vit avec son épouse Aimée dans un tranquille village côtier. Il a commencé à exercer le métier d'instituteur en 1942 après sa formation à l'école normale, et il a pris sa retraite en 1977. Aimée était « femme au foyer ».

Ils ont quatre enfants : deux filles et deux garçons. Les trois aîné(e)s ont épousé des enseignant(e)s. Sept petits-enfants sont nés, quatre d'entre eux sont professeurs. Les deux plus jeunes font des études. Les grands-parents ont douze arrière-petits-enfants. La famille habite majoritairement dans la région voire dans le même village ou tout près. Le plus jeune des fils d'André et de Aimée, « *le petit dernier* », est instituteur ; il vit à trois cents kilomètres des autres parents. Son épouse n'est pas enseignante (1).

Nous avons rencontré André, son fils Jérôme (53 ans), instituteur dans une école maternelle, l'épouse de celui-ci, Marie (qu'il a connue à l'école normale en 1968)

1 - Une lignée complète d'enseignants existe dans cette famille : l'une des deux filles et son mari sont instituteurs, ils ont trois enfants dont deux exercent en école et le troisième dans un collège.

est conseillère pédagogique, et Lilie (25 ans). Formée en IUFM, elle est en deuxième année de titulariat de professeur des écoles. Nous avons aussi écouté Patrick (26 ans), le frère de Lilie, cuisinier dans un lycée hôtelier. Aimée a participé à l'entretien collectif (et par moments à l'entretien avec son mari) (2). Ils nous ont accueillis chez eux (3). Nous les avons entendus d'abord séparément. Répondant à notre question, ils ont dit ce qui, pour chacun d'eux, avait suscité le désir d'enseigner, ce qui pouvait « expliquer » que le choix de ce métier se retrouve ainsi dans leur famille. Ensuite, ils se sont exprimés en entretien collectif (4) et face à ce « nous » familial qui semblait s'imposer, nous nous sommes demandé si le désir pouvait à ce point se soumettre en s'imposant à tous ?

Sans pouvoir retracer de près les portraits que l'approche clinique aura suggérés (5), nous citerons du mieux possible les locuteurs pour étayer nos propos.

LE DÉSIR À DEMEURE

Du grand-père à la retraite à la petite-fille qui débute en passant par le père et la mère en exercice, nous avons eu l'impression forte d'avoir recueilli quatre fois dans les entretiens individuels, le même discours : sur les mobiles qui ont fait choisir le métier, sur la définition du bon enseignant, les expériences familiales et les valeurs essentielles, les opinions sur l'école aujourd'hui, et sur la formation des maîtres. Sauf à avoir pu réaliser son désir d'enseigner, Patrick prononcera les mêmes mots. D'une génération à l'autre, des goûts communs aussi sont apparus, relatifs à la création artistique (peinture chez A. et l'un de ses petits-fils, littérature chez J.).

2 - Les énoncés en italiques sont des extraits des témoignages enregistrés, identifiés aussi comme : A. pour André, Aé. pour Aimée, J. pour Jérôme, M. pour Marie, L. pour Lilie et P. pour Patrick (noms et prénoms sont changés).

3 - Nous remercions ici vivement nos cinq locuteurs qui nous ont reçues en chaleureuse convivialité.

4 - Il a été prévu et conduit avec B. Patin qui l'a ensuite analysé (voir plus loin : « la relation d'amour vs autorité »).

5 - C'est-à-dire, entretiens non-directifs sur le thème de la transmission familiale, et écoute empathique. Importance attachée aux singularités et aux situations, tant pour la lecture des énoncés que pour l'exploitation des données. La prise en compte des implications et des phénomènes transférentiels divers participe à la compréhension. L'interprétation prend appui sur la théorie psychanalytique, (cf. les sources rappelées dans le texte). Nous ne nous sommes pas donné à explorer ici l'hypothèse du transgénérationnel.

L'objet de la transmission (6)

Plus que la pratique de l'enseignement, au-delà de la maîtrise des savoirs, *c'est un modèle d'être qui est transmis, qui est repris et redonné*, hautement revendiqué par tous : l'objet du désir, c'est l'être enseignant et c'est l'être parent, ensemble confondus dans la figure que le grand-père a offerte à ses enfants, à ses petits-enfants, que les conjoints et conjointes ont adoptée comme lui-même aura pu les adopter (7). Nous entendons se dire la collusion chez Jérôme et Marie qui a adhéré au modèle – ou aux deux figures du modèle – (elle a été stagiaire dans la classe d'André) et chez Lilie et Patrick, d'autant plus influencés que l'exemple leur est fourni par les deux parents et par les grands-parents qui les ont aussi élevés. Patrick, qui n'a pas pu être enseignant, aurait « *bien voulu l'être et il l'aurait été comme eux* », et il ajoute : « *Quand on voit comment je me comporte avec mon petit gars maintenant et comment j'ai envie de l'éduquer, je m'aperçois que dans les grandes lignes, j'ai envie de l'éduquer de la même façon, quoi.* » Ces deux figures, du bon parent et du bon enseignant, se retrouvent et se renforcent en résonance avec cette autre, de l'enfant (il faudrait dire « du bon petit » de la « bonne petite fille », peut-être) – « *on était des enfants raisonnables* » – sur des images et sur l'expérience communes, du bonheur, du plaisir.

Du plaisir en spirale

Avec un bel accord, les témoins expliquent la transmission familiale par *l'amour du métier et le plaisir*, donc, que le grand-père donnait à voir : son travail a fait de lui un *homme heureux* et sa façon d'être père puis grand-père a *fait vivre, a mis en scène* pour ses enfants et ses petits-enfants, *une enfance heureuse* qu'il avait lui-même vécue (8).

Nos locuteurs même séparément, semblent se répondre, se « renvoyer la balle ». Il s'agit pour André d'abord et pour chacun des autres, « *d'aimer : son métier, les enfants et leur contact, d'aimer faire la classe, ce que l'on fait* » et même « *ils aimaient tous l'école* » nous dira A. d'emblée pour la famille. Plaisir d'enseigner : le grand-père le dit de ses enfants et de ses petits-enfants, ils l'énoncent pour lui : « *Il parlait toujours de son métier avec plaisir* », et il le dit pour eux. Ainsi ce bonheur, « *reproduire ça : qu'avec peu de choses on peut être heureux, comme un projet de vie* » (J.) que le maître veut pour les enfants, peut lui être retourné et renvoyé à son

6 - Les données fournies jusqu'au chapitre « Un double lien ? » proviennent des entretiens individuels.

7 - L'un des gendres, par exemple, était moniteur dans la colonie de vacances que dirigeait André.

8 - Son père lui mettait sous l'oreiller des châtaignes qu'il avait fait cuire le soir.

auteur premier, parent ou enseignant, père-enseignant, qui à son tour... Autrement qu'une chaîne ou qu'une « chaîne en boucle » nous reconnaissons la spirale du don mise en avant par Godbout (1992). Du don de plaisir, d'amour... *de désir? Avoir envie, avoir voulu, avoir choisi de faire ce métier* en sont les termes. L'activité créatrice dans sa classe, à l'école, pour l'école, fournit et signale du plaisir esthétique: « *La petite chorale, c'était beau!* » s'extasie le grand-père dont J. affirme qu'« *il faisait plein de choses* » et A. le lui renvoie: « *J. fait des choses superbes dans sa classe* ». M. aussi « *est active* » au plan de la recherche en éducation, elle publie, elle « *se bat* » pour l'égalité des sexes. Mise en scène de *petites histoires, petits spectacles*, organisation de *voyages, d'animations*, occupent la famille tout entière. *L'effort et le plaisir liés* se montrent à la maison. L'épouse de A. participait « *sans elle, je n'aurais rien pu faire* »), les enfants « *donnaient un coup de main* » et « *profitaient des colos* », des sorties ou des spectacles avec les élèves. Qui plus est, s'ils étaient l'un d'eux (9). A évoque avec nostalgie d'autres moments non festifs mais tout aussi *plaisants*: ceux où il *faisait la lecture* avec les élèves, il les voulait *curieux*, il l'est lui-même. Il les faisait *travailler longtemps après la classe*. Le métier d'enseignant, enfin, a procuré cette autre joie à l'aïeul d'extraction si modeste et à sa famille: « *Attention, l'école, c'était Monsieur R., bien sûr, mais pour plein de choses, c'était Madame R.!* ». Plusieurs le disent: ce *prestige* de l'enseignant « *n'existe plus aujourd'hui* », cependant, « *à la maison, on parle toujours du métier mais on n'en dit jamais de mal* » (A.). L'institution (que de plus, M. représente), sera très peu évoquée, et critiquée.

Ainsi, le plaisir, le bonheur, la réalisation personnelle de son désir, ressortent-ils avec le travail, comme des valeurs aussi fortes que le respect et celles qui s'ensuivent.

Des valeurs à la chaîne

87

Séparément reprises et formulées à l'identique, les valeurs sociales sont dites de façon explicite et en même ordre souvent – le chercheur pense à un catéchisme – ou elles se reconnaissent en filigrane du discours. La première, le *respect*, est massivement répétée par les enfants et les petits-enfants. Le respect est d'abord celui *des autres*. Tous l'attendent de la part des élèves, il leur est inculqué, mais aussi « *on le leur doit* » (Lilie). C'est encore le respect *du matériel*, des « *règles de conduite qui sont posées à la maison comme à l'école* » (J. et P.), « *la politesse* » (J.), mais « *les enseignants eux-mêmes n'en font pas toujours preuve* » (M.). Chacun dit le respect *des limites*. Il requiert du parent comme de l'enseignant, une certaine « *rigueur, une exigence, une fermeté mais avec gentillesse* », sans installer la *crainte*, par le *dialogue*: telle est la conviction unanime, forgée dans le creuset familial. On reste

9 - Jérôme a été élève dans la classe de son père, et il a été l'enseignant de ses deux enfants, Lilie et Pierre.

« très proches mais on s'écoute » à l'école, à la maison, et dans les réunions de famille. Le respect se décline autrement, il se dépasse. Il prend d'autres figures, sociales et pourtant affectives : la tolérance, l'altruisme et l'esprit d'équité, de partage, dès lors d'égalité. Marie insiste sur la citoyenneté. Au-delà du souvenir, comme Patrick, d'une « enfance libre dans le respect des limites », Lillie parle de la « liberté à l'école », parmi les valeurs laïques : la solidarité, l'enrichissement mutuel. Ainsi, passerons-nous des principes qui vont régler les conduites intersubjectives et dans le groupe familial à des proclamations professionnelles pour une bonne société qui se veut démocratique. Le caractère intemporel de ces normes est dit par Lillie dans l'entretien collectif. *Culture de la continuité* : l'école se prolonge à la maison et des termes (reprendre, répercuter, reproduire...) expriment la transmission générationnelle qui se manifeste encore par le goût de la similitude (faire pareil, faire comme eux). L'espoir de A. est qu'ils diront aussi ce qui est dit, la conviction est unanime qu'ils ont « tous les mêmes idées, la même vision des choses ». L'attente de l'unité, de l'accord vaut-elle pour habitude de vie, ou de langage, crainte tenace du désaveu, résistance à l'angoisse de la séparation ou encore défense d'une image identitaire commune ? Un mélange de tous, il nous semble. Quoi qu'il en soit, les pronoms si fréquents au pluriel – le on, le nous – soulignent spontanément l'« attachement » au lien familial. En deçà des principes inculqués, ces affects sont noués aux valeurs défendues.

Le bon enseignant

De la même manière qu'enfants, ils aimaient tous l'école, A. affirme qu'ils « sont tous de bons enseignants. » L'instituteur en est la référence princeps. Les portraits, similaires, sont définis par leurs qualités, par des valeurs humanistes. « Le bon enseignant est un enseignant qui est bon, qui est aimé et disponible », qui sait établir la bonne relation avec les élèves. Celle-ci est bien plus importante que « la pédagogie, la didactique et tout ça », dit Lillie en écho de tous. Elle s'efforce de bien enseigner la lecture, les mathématiques, tandis que André se souvient avec plaisir de la lecture, des dictées, du calcul et même des leçons de morale. En bonne relation donc, y compris avec les parents, le bon maître est gentil, disponible, mais ferme voire exigeant quant au respect obtenu. Dans ce cadre, à cette condition, par le dialogue, les échanges, le partage, il peut faire en sorte que les enfants soient bien avec lui, qu'ils aient envie d'apprendre, qu'ils aiment l'école. Il veut pour eux une classe « pas triste », « vivante » (A., J., L.). Comme le maître à la maison et pour l'école, l'élève concilie le plaisir et l'effort. Les qualités du maître sont redites : l'activité, la créativité – avec son corollaire de liberté (10) –, le refus de la routine : « Lillie n'a pas les deux pieds dans le même sabot » (J.), l'originalité novatrice « Pépé était en avance sur son

10 - A. « n'aurait pas supporté qu'on lui dicte ses projets » mais il « comprend qu'on en soit arrivé là ».

époque » (11) et *l'ouverture* donc. Foncièrement, « être un bon enseignant c'est être plus qu'un enseignant » : le grand-père est fier que ses enfants aient tous d'autres activités (12). Le plaisir est là, de se réaliser à l'extérieur, d'agir sur lui, et ce faisant de s'y montrer. C'est l'expansion du soi mais aussi le sens d'une place, d'une fonction sociales. Le bon maître « s'investit dans sa mission – transmettre ces valeurs, justement – (J.). Il travaille à sa classe sans compter. Comment ce goût du don de soi a-t-il pu se maintenir jusqu'à nos jours encore ?

DES LIEUX, DES MOTS ET DES LIMITES

Le maître à la maison, le père et son enfant à l'école : on peut penser en termes d'habitus et de redoublements. Pour comprendre et expliquer leur puissance à l'intérieur, d'abord, de la famille, une piste se dégage, relative à l'influence de deux éléments dominants : l'emprise douce du père à la maison, et le renforcement des processus par un effet de groupe.

Un habitus incorporé

La voix : la parole et l'oreille, le regard sur les postures des parents au travail – à la maison et à l'école *même le dimanche* –, le corps qui obtempère, se conforme aux règles de respect, de politesse, participe des – et aux – activités communes : comment mieux dire que Jérôme le facteur familial quand il s'exclame en souriant : « *Je suis né au-dessus de la classe de mon père [...]* *Ma maison, c'est l'école !* ». De plus, il a été élève dans la classe de A. pendant plusieurs années, quand il *était petit*. Lilie et Patrick ont fréquenté sa propre classe au début de leur scolarité primaire, et nous n'oublions pas qu'ils ont été élevés aussi par les grands-parents, en similitude affirmée de principes, de représentations et de comportements. Pour eux en tant qu'élèves comme pour Jérôme, écolier de son père pendant plusieurs années, les souvenirs sont moins précis que chez leur père – et – maître qui parle d'eux, relativement à cette période de leur vie. André seul évoque son maître qui inspirait *de la crainte*, et son fils dans sa classe qui *était gentil*. Les années qui passent et la distance prise, autorisent-elles à reconnaître une relation, somme toute, d'autorité ? L'expérience scolaire, si elle ressort d'une élaboration du vécu, se tient d'abord au ras de celui-ci, au niveau du corps. Elle s'y maintient d'autant plus que l'écolier était jeune et que l'enjeu affectif était important. De plus, ni le temps ni les lieux, répétitifs et duratifs, n'auront manqué pour que l'imprégnation « porte ses fruits ». La

11 - Il conduisait une classe de neige, ou encore, il emmenait ses élèves à Paris...

12 - Par exemple, Jérôme fait partie de maintes associations sportives ou culturelles.

majorité de la famille est restée dans une même région du département, et vit dans des petites villes ou villages (13). Patrick est revenu exercer dans l'établissement où il avait appris son métier, tout près de ses parents et de ses grands-parents.

Nous reprenons ici la pensée de Bourdieu. Il dit, à propos de l'*habitus*, que « ce qui est appris par corps n'est pas quelque chose que l'on a, que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est » (1980, p. 123). Il évoque dans la même page « la *mimesis* qui, Platon le notait déjà, implique un investissement total et une profonde identification émotionnelle ». Quand il épingle ces dimensions essentielles de l'*habitus* que sont – « le rapport au corps, [...], le langage et le temps » – aptes à produire « un style de vie », l'auteur montre que l'institutionnalisation de ce dernier et sa naturalisation sont associées. Bourdieu dit aussi *l'importance du modèle identificatoire*. Dans la foulée, sans oublier que Freud (1980, p. 181) évoquait déjà « ce que contient la relation au père », nous insistons sur *la relation au modèle dans son milieu, dans une histoire* (14).

L'enveloppe de mots

On l'a vu plus haut. Les mots sont là, chez nos témoins, pour dire la douceur du foyer : plaisir, bien-être et gratification, satisfaction, ont été énoncés. *La complétude narcissique* en somme, puisque sans grands besoins, comme l'a dit Jérôme. Elle se projette sur la forme du discours : les phrases de L. s'étirent sans se finir, en lisse prosodie. Le vécu s'implicite. Pour P., c'est la répétition qui forge l'énoncé, et la mémoire se réassure, peut-être se rassure. Chez André, l'intonation est vive, « alerte », pimentée d'exclamations et de superlatifs (*c'est super, superbe, absolument*) ; l'incontestable, l'impérissable, se disent dans le *toujours*, dans la proclamation du *beau*, dans la fréquence du *tous*. Entre son père expansif et précis et ses enfants plus retenus (15), Jérôme, de la génération pivot, recherche la nuance, explore la pensée. Il pose sobrement les images douces de son *enfance heureuse* – son *univers doré* – du *cocon familial*. Au plan des contenus, les mots trouvent écho dans le même énoncé, on les entend d'un locuteur au précédent et au suivant, et aucun d'eux ne manque à évoquer un autre de la famille, et encore plusieurs. Il se produit quelquefois même, un ricochet : quand par un jet du plaisir qui se dit, les amis, les collègues « *qui ont les mêmes idées* » font famille élargie : *expansion des espaces, englobements, ou clivages ailleurs*. Des idées s'opposent et aussi des valeurs, des types d'enseignants, d'enseignants et de parents, des styles familiaux,

13 - Ce trait est loin d'être négligeable pour l'identité sociale et professionnelle (Peyronie, 1998).

14 - D'autres instances y jouent leur rôle. Nous ne pouvons en traiter ici.

15 - (Peut-être intimidés par la situation, peut-être aussi trop proches de l'ambiance d'enfance pour en prendre distance.)

l'hier et l'aujourd'hui. D'autres se confondent. La collusion école-famille est apparue à travers l'enseignant – le parent, celle des rôles et des relations (on ne sait pas toujours si A. parle de ses élèves ou de ses enfants quand il cite « *les gosses* »), par le biais d'une *familiarisation du métier (ou de l'école ?)*. Des formules comme prêtes, en litanie, unissent les témoins séparés. L'espace et le temps se rassemblent dans les *réunions de famille* citées par tous. *Rituel* des repas pris en commun pour célébrer l'être-enseignant-en-famille (où on parle toujours du métier). Dans ce registre du moi-idéal, ce fantasme du bien-être absolu selon M. Klein, *la parole est un bain* (Anzieu, 1994), *elle fait lien, continuité, nourriture*. Le groupe dont Anzieu (1976) particulièrement, souligne la fonction maternante, en renforce l'effet. D'autant plus ici qu'il est familial et qu'il se mire en multiples reflets. Nous avons dit plus haut le plaisir des images, du spectacle, du jeu. Remarquons encore que l'« amour de l'école » via l'éducation familiale a pris appui sur des parents se montrant si unis qu'ils se décrivent jusque dans la souffrance du corps, – comme *deux moitiés* (A.) (16). Comme pour les rôles et les institutions, l'effet de double se « prononce » dans les espaces psychiques. *Les mises en œuvre transférentielles ont trouvé « leur nid », et vont l'entretenir* : « *J'avais une vision assez différente des autres élèves parce que je me mettais à la place des enseignants.* » (P.)

Le modèle enchanteur

Quand le moi-idéal et l'idéal du moi se confondent, *l'identification s'opère par séduction*. Elle s'exerce du père charismatique (protecteur, gratifiant) vers chacun et vers le groupe familial. Dans la fratrie, le lien latéral d'identité se maintient par les identifications verticales au père et au métier, eux-mêmes identifiés en réciprocité. L'interdit de médire, d'y toucher, porté sur la fonction, sur la personne, fait référence au Père mythique... à l'institution mythisée. Par ses répétitions, reproductions, récitations comme formules et lieux consacrés, *le discours prend figure d'idéologie*. Pourtant, même s'il en était, tout n'y serait pas négatif : une telle communion qui procure les sentiments d'appartenance et de cohésion distinctive, renforce l'assurance identitaire (Kaes, 1980). De plus, on est loin d'une loi aveugle : la parole du père emporte l'adhésion affective, mais elle fait loi aussi dans l'ordre de la raison et de la réalité, pour tous. Pour les jeunes, l'enfant comblé, au moins dans le fantasme, n'était pas tout-puissant : « *On était libres, on faisait ce qu'on voulait*, disent P. et L., *mais on respectait les limites* ». L'effort persuasif du verbe se retrouve dans la fréquence du *vraiment* chez Lilie, la répétition chez son frère, la force de l'argument et l'intonation chez André. Pour ce dernier, la modestie même ambiguë qui veut se dire (« *je ne pourrais pas faire ce qu'ils font* »), la crainte qui se montre (« *s'ils ne disaient*

16 - Nous regrettons de ne pas avoir pensé à nous entretenir avec la mère avant d'écrire ce texte.

pas comme moi »), le sentiment d'être un *petit peu dépassé*, relativisent le pouvoir, en montrent des limites et du renoncement. Et enfin, dans ce registre, œdipien, *l'adhésion au modèle ne fait pas suture car l'idéal cultivé contient du paradoxe* : comme un programme étrange, l'exemple à reproduire était innovateur, la créativité le « spécifie ». Ainsi, l'originalité singulière, l'ordre de la différence (Legendre 1989, p. 133), celui d'une « continuité relative », dès lors du changement, sont posés (Kaes, 1980, p. 266). Toujours dans ce registre, *la parole prise dans les réunions de famille pour se raconter des petites histoires (A.) fait histoire d'identité(s), elle fait roman, elle perpétue*. Au-delà de la mimesis, l'identification qui s'est produite se reconnaît, peut être questionnée par la pensée réflexive : « *Sans doute que j'ai voulu, j'ai essayé de faire comme lui* », dit Jérôme à propos de son père. De son côté, Patrick insiste : « *Oui, moi je pense que mon grand-père a eu une grosse influence sur les enfants qui ont répercuté ça sur les petits-enfants aussi, mais je ne pense pas que ce soit ni un mal ni un problème, ni...* » Perplexités, contradictions, les dénégations fréquentes chez P. soulignent un enjeu important.

UN DOUBLE LIEN ?

Sur le thème des convergences et des différences dans les représentations de l'enseignant, la réunion du groupe mobilise une position défensive commune. Deux grandes catégories apparaissent, qui dévoilent le sens du discours : les valeurs/la relation d'amour vs autorité liant l'enseignant aux élèves, à ses enfants.

La relation d'amour, versus autorité (17)

La transmission des valeurs à l'école justifie la relation qu'entretient l'enseignant avec ses élèves. Elle conduit à mesurer l'écart entre ses attentes et celles des parents incapables de dire « non » à l'enfant (18). Ainsi dépourvu de repères, l'élève ne peut entrer dans les processus d'apprentissage, qui comportent *des règles* à respecter. *La relation d'autorité* qui sous-tend celle de maître-élève, interroge. Elle n'est mentionnée qu'une fois, par Marie, en confusion avec l'autoritarisme et l'injustice qu'elle a connus dans sa famille, et qu'elle oppose à l'éducation moderne de A. : « *Chez pépé et mémé, c'était déjà quand même plus... alors on va dire moderne entre guillemets... ou plus libéral, hein ? Sinon, bah moi, il fallait respecter son père, ce qui est l'autorité du père, c'était des choses comme ça quoi ! Donc je... j'ai j'ai. Ça m'a jamais semblé juste !* ». Hors ce passage, on vérifie que *l'autorité ne se prononce*

17 - Cette partie relative à « la relation d'amour, versus autorité » a été rédigée par Bertille Patin.

18 - « Ils auraient manqué dit Lilie, "d'un recadrage de la part des grands-parents" ».

pas. Elle se repousse et prend des chemins de traverse en s'euphémisant dans les termes de « recadrage », et surtout de « respect » des règles, des objets, des personnes. Or, que traduit le respect si ce n'est une conformité aux normes du groupe qui est demandée à l'enfant? Une autorité n'est-elle pas ici exercée? La représentation de la relation à l'enfant subit un effet de *défalcation*, sorte de décalage vis-à-vis de la réalité, dû à l'intervention spécifiante des valeurs et codes collectifs, des implications personnelles et des engagements sociaux des membres du groupe (Jodelet, 1989, p. 53). L'analyse des divergences ne résiste pas à la cohésion familiale. Attribuées à des causes externes, elles subissent un *phénomène de naturalisation*: l'action de la marche du temps sur la société et les méthodes d'enseignement. Dans l'autre sens, on attribue au grand-père – contre son gré – une préférence pour les *activités d'éveil plutôt que le français calcul*. Par cet effet de « supplémentation » (*ibidem*), on valorise dans la famille le plaisir donné à l'enfant. L'appel à la conformité, à l'encontre du processus d'individuation et de séparation, opère comme « une relation symbiotique où se nient les différences tantôt de l'autre, tantôt de soi-même » (Portnoy-Lanzenberg, 1989, p. 23), et la tension qu'elles génèrent « *Nous rêvons toujours d'un monde idéal, totalement apprivoisé, où notre tranquillité serait assurée et notre identité établie* » (*ibidem*, p. 28). L'exercice de l'autorité à l'école entre en conflit avec le désir d'être aimé des élèves appelés à considérer l'enseignant comme un proche: « *Ils me parlaient comme on se parle à la maison* ». Mais quid de leur liberté, non évoquée? (19) À la maison, Jérôme l'avait éprouvée jusqu'à bafouer les normes sociétales, sans mettre en péril le lien familial « *notre bobard, c'était de montrer qu'on peut être un bon fils et avoir des cheveux longs* ». Ainsi, les grands-parents, leur fils et sa femme, laissent-ils penser que l'exercice de l'autorité dans la famille s'avère inutile en raison du lien d'amour qui unit les uns aux autres. Face à cette belle image valorisante, la petite-fille par ses interventions successives, relativise cette opinion: « *Mais je ne l'aurais pas demandé n'importe quoi!* » (20). S'agirait-il donc d'un double lien?

La croyance et la dette

Est-il si important de croire que la transmission s'est effectuée « *comme ça, sans aucune pression?* » (A., J., M., L.). Pour Legendre (1989, p. 127), « le ressort de la dynamique généalogique passe par la croyance au père ». Celle-ci, pour prendre vie, nécessite du renoncement et de la limite. En renonçant pour lui-même à la toute-puissance, le père fait accepter l'ordre de la loi à son fils. Sa dette est celle de la

19 - L'autorité n'est pas non plus nommée dans les entretiens individuels. La liberté des élèves est nommée une fois (Lilie).

20 - Au grand-père: « *Elles (ses tantes) ne l'auraient pas demandé des choses impossibles pour l'époque!* »

limite. En conséquence de la coupure symbolique ainsi instituée, « l'inestimable objet de la transmission » est un accès au pouvoir propre que le père ouvre à ses descendants (Legendre, 1985). Il les a faits sujets de leur parole, de leur désir. Dès lors, obligation de contre-don de la part des descendants (Mauss 1950)? Sous la forme, éventuelle d'une « identification inconsciente forcée » (Legendre, 1985, p. 312) jusqu'à, peut-être, reprendre pour eux sa dette envers l'institution? Quand la fierté, de plus, marque l'identité, l'enfant de toute sa vie n'en finira, de devoir celle-ci à son père. Nous l'avons entendue, la gratitude. Comment ne pas la ressentir à l'égard des parents quand l'enfance a été si heureuse qu'on le répète « à l'envi »? C'est le cas de André qui le reçoit de Jérôme qui l'entend ainsi que Marie, de la part de Lilie et de Patrick, et ces derniers gratifient leurs grands-parents, qui ensemble s'expriment ouvertement « *ils nous font plaisir* disent-ils de leurs enfants et petits-enfants parce *qu'ils aiment le métier* » « donc ils m'aiment », pourrions-nous « enchaîner ». Du côté de Marie qui *alimente A. en bouquins*, nous sommes renvoyés à ce plus beau des cadeaux qu'est l'acceptation heureuse de la filiation, au moins professionnelle. La dette est payée au multiple par tant d'héritiers fidèles et gratifiants qui prennent le relais du désir du grand-père, lui assurant en quelque sorte une immortalité, en laquelle chacun peut s'inscrire. La dénégation des différences, le silence sur l'autorité, sont des défenses qui consolident la cohésion du groupe, son identité distinctive, et la conviction de chacun qu'il est libre. Ce sont aussi des offrandes qui disent la gratuité du don et celle de son acceptation. Aux deux bouts de la chaîne, la générativité rime avec la générosité : le sourire d'André le dit assez, et plus encore, l'évocation d'un moment du passé au cours duquel il a *demandé pardon* à M. qui ne s'en souvient pas. Elle aura marqué là, par ce don « fondamental » (Godbout, 1992, p. 295), son propre pouvoir.

94

En conséquence cependant, du processus familial, Jérôme « avoue » : « *Nous sommes un petit peu ringards [...] Je plains les jeunes enseignants qui cultiveraient les valeurs d'autrefois* ». Pense-t-il à Lilie?

LES SUJETS DANS LEUR TEMPS

Pour Gaulejac (1999) « l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet. » Les influences extérieures relativisent celle de la famille, la personne chemine dans les correspondances et dans les interstices, elle crée du sens.

Le choix de la profession fait apparaître pour chacun un mixte de déterminants

La vocation prend tout son sens (être appelé) quand le grand-père et le père de Lilie disent qu'elle *est faite pour ça*, et si les mêmes affirment qu'ils *n'ont pas fait pression*, J. ajoute *enfin, je ne crois pas*. André évoque son époque où les enfants

issus de familles modestes pouvaient s'élever dans l'échelle sociale en devenant instituteurs (21), et celles qui ont suivi. Il dit que pour plusieurs, le choix de la profession s'est effectué *comme ça, naturellement* (ces mots de l'inconscient fleurissent son discours), qu'ils avaient *vraiment envie* d'enseigner, mais il relève pour les mêmes que *l'époque s'y prêtait...* et qu'auraient-ils pu *faire d'autre*? Certains et surtout des plus jeunes (*c'est triste*), se sont décidés dans ce sens parce qu'ils ne pouvaient se réaliser ailleurs, faute de moyens ou de débouchés. Pour tous, les « enjeux sociaux et œdipiens » (Gaulejac, 1999, p. 33) – et biologiques – sont apparents. Leur poids diffère d'une personne à l'autre mais le goût particulier, la culture familiale, sont en rapport avec la « situation de classe » (Manheim, 1928) dans le champ social et l'horizon politique de l'époque. Lorsque Jérôme pourtant, réfléchit à sa recherche de l'enfance, à la fois il dévoile et révoque le « leurre » énoncé par Bourdieu (« on choisit ce par quoi on est choisi », 1980, p. 114). Il se connaît, en bonne part. Il a choisi de travailler à l'école maternelle. La tradition familiale pouvait en être perturbée mais la détermination innovante ainsi prouvée allait dans son sens et de plus, grâce à l'évolution des mœurs dont il a su profiter, J. pouvait s'offrir le plaisir d'*éduquer, enrichir, cultiver* les petits écoliers sans perdre de la rigueur (il défendait les valeurs apprises), plutôt que d'enseigner en imposant *la discipline*.

Le rapport au savoir

Peu évoquées dans les entretiens individuels, les matières à enseigner, nous l'avons vu, prennent un sens drastique en réunion collective, alors même que le travail quotidien est si bien préparé à la maison. Nous pouvons poser que là où le savoir scolaire est identifié à l'autorité du maître, il fait problème avec elle. On l'aura repéré plus haut dans l'effort collectif pour taire les différences en ce domaine et, dans le même sens, pour attribuer à André qui cultive ouvertement le plaisir de faire apprendre, une préférence pour les activités d'éveil. Ainsi, le silence sur l'autorité et la réserve sur les contenus à enseigner vont-ils de pair et sont-ils accompagnés d'une *impasse, dans les énoncés, sur l'autonomie de l'élève apprenant*. Retenue seule du discours ou réalité d'une pratique? Nous ne pouvons pas répondre. Sur un autre plan, la théorie psychanalytique suggère que selon une possible dynamique œdipienne, la douce emprise du père aurait pu, sans qu'il l'ait voulu, lui réserver le savoir-pouvoir. (Freud, 1987). Patrick qui *faisait l'école buissonnière pour retrouver son grand-père qui lui apprenait plein de choses*, renforce l'hypothèse. Cependant,

21 - Même si l'époque déjà, était pour les enseignants, celle d'un désenchantement mais qui pouvait ouvrir à un dégagement de la pression idéologique jusqu'alors exercée sur l'école de J. Ferry (Duveau, 1958). D'où, peut-être, une liberté de parole prise par certains maîtres, dont ici, le grand-père. F. Dupuy (1981) montre des similitudes remarquables pour la même génération d'âge.

la préférence de J., l'importance accordée par tous aux « activités d'éveil », vont dans le sens de l'histoire : dans les programmes scolaires, « le tiers temps » a suivi les événements de 68. De son côté, Marie « *est plus intellectuelle* » (J.). *In fine*, le problème social et professionnel du rapport au savoir est souligné dans son lien avec le pouvoir et l'autorité, au double plan du sexisme et de la transformation générale de sa « valeur ».

L'enseignante aujourd'hui

Après avoir déclaré, adolescente, qu'elle ne serait *jamais enseignante* (à la surprise de tous), Lilie un jour a annoncé qu'elle le voulait, et elle n'imagine pas en *changer*. Elle a eu la *chance* d'avoir été *imprégnée*, d'avoir *su* qu'elle *voulait vraiment faire ce métier*. Elle se dit « *décalée* » relativement à des collègues âgés « *qui ne sont pas ou plus motivés* » ou à des jeunes « *qui n'ont pas ses valeurs* », mais d'autres, d'expérience, *s'impliquent*. Elle peut *échanger* avec eux ses problèmes et *apporter ses idées*. Elle valorise comme la plupart des nouveaux enseignants *le travail en équipe, les relations avec les parents*. Elle ne parle pas de « *centration sur l'enfant* », ni de « *compétences* » ou de « *professionnalité* », qui sont des maîtres-mots à l'IUFM, mais elle évoque ses *projets avec les élèves*. Elle « *se débrouille dans une classe difficile* » : sa récente inspection est positive. (Qu'en est-il de sa demande aux élèves de bien se comporter *d'abord* i-e, avant d'engager le travail ? Quel est son niveau d'exigence ? Parvient-elle à favoriser, à ses débuts, la construction par les élèves de leur savoir ? On ne le saura pas) (22). Lilie sollicite peu l'aide de ses parents. Elle travaille beaucoup, mais elle se *protège*. Nous rencontrons chez elle du réalisme, l'affirmation de son *indépendance*, l'insistance sur *le respect dû aux élèves* et sur *la solidarité*, comme nombre de jeunes d'aujourd'hui (Galland, 1997, p. 193), en contrepoint de l'individualisme régnant. Tout se passe comme si son appropriation d'une éducation familiale solide, « *bien-traitante* » (23), avait développé l'assurance – identitaire, relationnelle – et la compétence à intégrer les caractéristiques de son temps. Comme si elle avait choisi d'inscrire, voire de traduire, dans l'étayage complexe et profond des valeurs de son enfance, celles qui pouvaient s'accorder à sa personnalité dans son présent, et à celui-ci. Son plaisir d'enseigner, sa résolution, son souci d'elle-même, ne contredisent pas l'hédonisme ambiant. Mais ici, nous sommes très loin de « *l'indifférence* » qui peut accompagner « *le processus de personnalisation* » tel que Lipovetsky (1983) le dénonce. Comme *Pépé*, Lilie prône *l'implication*. Ses parents

22 - Lilie est encore à ses débuts, l'effet de période et l'effet généalogique possible se rencontrent.

23 - L'attachement affectif, la satisfaction du besoin de structures et de considération y sont liés (Pourtois, 2002, p. 182). Nous avons pris le parti de ne pas classer la famille des R. parmi les catégories proposées dans le champ de la recherche en éducation familiale.

disent plutôt *s'engager*, *s'investir* et encore : *le rapport* plutôt que « la relation ». Leur perception du « soi avec les autres » évolue avec la société. En choisissant ses mots, le sujet recrée du sens. La place manque pour d'autres exemples, mais cette famille apparaît bien comme « à la fois vecteur de transmission et canal par lequel cheminent les changements » (Attias-Donfut, 2002).

La position « pivot » de Jérôme est symptomatique du problème ici abordé. De la « génération soixante-huit », il a vécu la brèche qu'elle a creusée. Il se trouve aujourd'hui dans un entre-deux générationnel actif (vers ses parents, vers ses enfants), et encore dans celui d'une fin de carrière, au mitan de sa vie. Il se dit « *fatigué* » : les élèves sont « *devenus difficiles* », et aussi, sans doute s'est-il beaucoup donné (c'est nous qui le disons). Avec l'âge, un certain *désengagement* n'est-il pas nécessaire à un départ serein ? (Huberman, 1989). En phase de transition (Houde, 1991), Jérôme écrit. Il publie pour les enfants et les adultes des histoires merveilleuses où la tendresse familiale se donne à voir dans ses lieux enchantés. Son père, son neveu, apportent leurs dessins. Activité transitionnelle. Sublimation ? Trouvé-crée, quoi qu'il en soit, d'une œuvre qui embellit le lien, le montre en sa possible liberté, et ouvre ce faisant vers l'extérieur.

CONCLUSION

Nous avons pu nous demander si le désir d'enseigner à ce point influencé par le modèle, par les ressources économiques de la famille et par la conjoncture, était bien réel. Où donc la liberté, le vrai soi de chacun qui a pu prendre pour le sien le désir des parents ? Une réponse pourrait être dans la pensée réflexive du sujet, une autre dans son vécu de la situation professionnelle : on peut se dire que là où se vit du plaisir, c'est un désir qui parle. Ce plaisir est là, non seulement formulé par-devant les chercheurs, mais perceptible sous d'autres formes, en prise avec le présent.

L'étude clinique d'un seul cas ne peut conduire à généraliser ses données dont certaines sont des hypothèses d'interprétation à explorer encore. D'autres, pourtant, ressortent avec fermeté, quant à cette transmission familiale du métier d'enseignant. Chez les R., le désir d'être enseignant a circulé sur le lien d'identification aimante et admirative au grand-père, dans un creuset familial où le plaisir, le bonheur, ressentis à exercer le métier, se montrent confondus avec celui d'être parent et celui d'être enfant, et se renforcent dans le groupe. Ainsi, la fonction identitaire – qui joue en réciprocity – d'une telle assurance dynastique est-elle incontestable, tant au plan familial que professionnel, dans le sens de la similitude, de l'unité, de la continuité, et des références. Les valeurs traditionnelles s'inscrivent au plus profond des vécus familiaux. Le maître ainsi « fabriqué » en famille, est défini par son humanisme, son attachement à une relation pédagogique d'amour des élèves, dans le respect mutuel et celui des règles établies, et dans son ouverture.

Le remarquable, dans cette dynamique transmissive, est que son appel à la conformité se rapporte aussi à l'adaptabilité innovante : « *Si Pépé avait été instituteur aujourd'hui, il aurait enseigné comme eux.* » (Patrick) Mais sans doute se dirait-il encore « *trop mauvais cheval pour qu'on lui marche sur les pieds !* ». La créativité personnelle tient son dégageant d'un paradoxe, l'identité est aussi affirmation de soi.

Cette famille symbolise aussi bien les ruptures culturelles que des évolutions dans la continuité, des conciliations possibles, des refuges recherchés. Elle paraît symptomatique de notre temps, du fait de ses décalages, des nostalgies, des personnalisations opiniâtres. À l'opposé de celle, « incertaine », de Roussel (1989), elle pourrait bien fournir l'image d'un possible : ce havre de sécurisation identitaire qui redevient important. Ne pourrait-elle fournir aussi, *mutatis mutandis*, quelque référence, quelques idées, en matière professionnelle ?

Entre autres, nous pensons que les échanges entre enseignants de cultures différentes (d'ordre familial, géographique ou historique, ethnique, scolaire ou de formation) soutiendraient une générativité professionnelle enrichissante et critique.

BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU D. (1975). – *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod (1991).
- ANZIEU D. (1994). – *Le penser. Du Moi-peau au Moi-pensant*, Paris, Dunod.
- ATTIAS-DONFUT C., LAPIERRE N., SÉGALEN M. (2002). – *Le nouvel esprit de famille*, Paris, O. Jacob.
- BOURDIEU P. (1980). – *Le sens pratique*, Paris, éd. de Minuit.
- DUPUY F. (1981). – *Jules Ferry réveille-toi*, Paris, Fayard.
- FREUD S. (1912). – *Totem et tabou*, Paris, Payot (1980).
- FREUD S. (1927). – *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, Paris, Gallimard (1987).
- GAULEJAC (de) V. (1999). – *L'histoire en héritage*, Paris, Desclée de Brower.
- GALLAND O. (1997). – *Sociologie de la jeunesse*, Paris, A. Colin.
- GODBOUT J. T. (1992). – *L'esprit du don*, Paris, La Découverte.
- HUBERMAN M. (1989). – *Le cycle de vie des enseignants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- KAES R. (1980). – *L'idéologie. Études psychanalytiques*, Paris, Dunod.
- LEGENDRE P. (1985). – *L'inestimable objet de la transmission*, Paris, Fayard.
- LEGENDRE P. (1989). – *Le crime du caporal Lortie. Traité sur le père*, Paris, Fayard.
- LIPOVETSKY G. (1983). – *L'ère du vide*, Paris, Gallimard.
- MANNHEIM K. (1928). – *Le problème des générations*, Paris, Nathan (1990).
- OZOUF M. (1979). – *La classe ininterrompue. Cahiers de la famille Sandre, enseignants*, Paris, Hachette.

- PEYRONIE H. (1998). – *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles*, Paris, PUF.
- PORTZNOY LAZENBERG S. (1990). – *Le pouvoir infantile en chacun*, Paris, L'Harmattan.
- POURTOIS J.-P. et DESMET H. (2002). – « Comment être de bons parents ? », in *Familles, permanences, métamorphoses*, éd. Sciences Humaines, pp. 175-182.
- ROUSSEL L. (1989). – *La famille incertaine*, Paris, O. Jacob.

